

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

GEOVANNA DA SILVA VARANEIS

Formação de professores no curso pré-vestibular da
UFSCar do campus São Carlos: uma perspectiva
política da docência

SÃO CARLOS -SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Licenciatura em Ciências Biológicas

GEOVANNA DA SILVA VARANEIS

Formação de professores no curso pré-vestibular da UFSCar do campus São Carlos: uma perspectiva política da docência: uma perspectiva política da docência

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

São Carlos-SP
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Da Silva Varaneis, Geovanna.

Formação de Professores no curso pré-vestibular da UFSCar do campus São Carlos: uma perspectiva política da docência / Geovanna

Da Silva Varaneis. -- São Carlos: UFSCar, 2021.

54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso -- Universidade Federal de São Carlos, Ano.

1. Formação de professores. 2. Formação política. 3. Cursos pré-vestibulares populares.

FOLHA DE APROVAÇÃO

GEOVANNA DA SILVA VARANEIS

**Formação de professores no curso pré-vestibular da UFSCar do
campus São Carlos: uma perspectiva política da docência**

**Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas para obtenção do
título de Licenciada em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos. São
Carlos, 08 de junho de 2021.**

Orientadora:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

Universidade Federal de São Carlos

Examinadora:

Profa. Dra. Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão

Universidade Federal de São Carlos

Examinadora:

Profa. Dra. Nataly Carvalho Lopes

Universidade Federal de São Carlos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles engajados na luta por uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, no qual busquei forças para perseverar mesmo diante às adversidades que surgiram (e não foram poucas) enquanto trilhava os caminhos que me fizeram chegar até aqui.

Ao professor Michel Pisa Carnio, por suas contribuições essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão e Nataly Carvalho Lopes pelo aceite na composição da banca.

Aos meus pais Osana e Gilberto, e aos meus avós Sebastião (in memoriam) e Ondina, pelo amor, carinho e por todo trabalho e esforços empregados em proporcionar as condições que me permitiram chegar até onde cheguei.

Ao meu amigo e companheiro Igor e ao meu irmão Guilherme, pelo cuidado, apoio e por acreditarem no meu potencial, mesmo quando eu mesma não acreditava.

Às minhas irmãs, Paula Eduarda e Giulia, por todos os momentos de descontração que foram muito necessários e importantes, principalmente durante a escrita desta monografia.

À minha família, amigos (em especial Stefani, Caroline, Lucas e Vitória) e todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir mais esta missão.

Por fim, agradeço a mim mesma, por não desistir de realizar este sonho.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

Tradicionalmente a formação de professores no Brasil se preocupou mais com o domínio dos conteúdos que seriam “transmitidos” aos alunos do que com a reflexão sobre o papel social dos conteúdos ou mesmo as diferentes concepções de aprendizagem que permeiam o processo educativo. No Brasil as instituições de ensino superior são responsáveis pela formação docente nos cursos de pedagogia e licenciatura, outros espaços, no entanto, podem contribuir para essa formação, como é o caso dos cursos pré-vestibulares populares (CPVP). Visando colaborar com reflexões sobre as marcas do trabalho no curso Pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos (cursinho UFSCar/São Carlos) para a formação de professores, o presente trabalho buscou compreender as concepções dos professores que compõem seu corpo docente a respeito da função social da educação e as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam suas práticas, por meio da análise textual discursiva das entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores que atuam no cursinho UFSCar/São Carlos. Observou-se que, em geral, tais professores compreendem o potencial emancipador e de transformação social da educação, sendo capazes de reconhecer e se posicionar perante o contexto social, desigualdades e injustiças presentes na vida de seus alunos além de, em sua prática, buscarem fomentar a criticidade dos educandos, relacionando, quando possível, os conteúdos específicos com questões políticas, culturais, sociais, entre outras. No entanto, algo comum entre os professores é que, algumas vezes, embora pareçam reconhecer a importância do pensamento crítico e de desenvolver tal habilidade em seus alunos, na prática não são muito bem-sucedidos, pois têm uma visão um tanto equivocada acerca da sua prática, além de disporem de pouco tempo para trabalhar uma grade curricular extensa. Dessa forma, mostra-se muito presente a concepção de conteúdo restrita aos seus aspectos conceituais e pragmáticos, que remontam à tradição brasileira fortemente arraigada de considerar que a formação de um ser humano crítico pode ser alcançada por meio de conceitos e do saber-fazer tecnicista, recorrendo ao treinamento de exercícios. Concluímos que o cursinho UFSCar/São Carlos tem uma contribuição positiva na formação crítica e política desses professores. No entanto, é necessário prezar por elementos didático-pedagógicos que possibilitem uma melhor articulação entre teoria e prática nas atividades formativas que são desenvolvidas no cursinho UFSCar/São Carlos, estudando-se a possibilidade de parcerias com docentes, grupos de pesquisa ou, até mesmo, outros projetos na área da educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação política. Cursos pré-vestibulares populares.

ABSTRACT

Traditionally, teacher training in Brazil is more concerned with mastering the contents that are “transmitted” to students than with the critical thinking about the social role of the contents or even with different conceptions of learning which permeate the educational process. In Brazil, higher education institutions are responsible for the training of teachers in pedagogy and in undergraduate courses, other spaces however can contribute to this formation as is the case of popular pre-university entrance courses. In order to collaborate with reflections on the work marks in the Pre-university entrance course at the Federal University of São Carlos (cursinho UFSCar/São Carlos) for teacher training the present work sought to understand the conceptions of teachers who are part of this group of teachers regarding the social function education and the conceptions of teaching and learning that permeate their practices, using textual discursive analysis of the semi-structured changes carried out with four teachers who work at cursinho UFSCar/São Carlos. It was observed that in general such teachers understand the emancipatory and social transformation potential of education being able to recognize and position themselves about the social context, inequalities and injustices present in the lives of their students, in addition in their performance at the classroom they seek to develop critical thinking in students, relating whenever possible the specific content with political, cultural, social issues, among others. However, something common among teachers is that sometimes, although they seem to recognize the importance of critical thinking and to develop such a skill in their students, in practice, they are not very successful, because of their somewhat mistaken view of their practice in addition to having little time to work on an extensive curriculum. In this way is very present the concept of content restricted to its conceptual and pragmatic aspects, which goes back to the Brazilian tradition deeply ingrained to consider that the formation of a critical human being can be achieved through concepts and technical using school exercise training. We conclude that cursinho UFSCar/São Carlos has a positive contribution to the critical and political education of these teachers. However, it is necessary to care for didactic-pedagogical elements that enable a better articulation between theory and practice in the training activities that are developed at cursinho UFSCar/São Carlos, studying the possibility of partnerships with teachers, research groups or even other projects in the educational field.

Keywords: Teacher training; Political formation; Popular pre-university entrance courses.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Elementos de Formação Política

43

LISTA DE SIGLAS

CPVP – Cursos pré-vestibulares populares

Cursinho UFSCar/São Carlos – Curso pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

DTPP – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

PROEX – Pró-reitoria de Extensão

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO	14
3. JUSTIFICATIVA.....	16
4. OBJETIVOS.....	17
4.1 GERAL.....	17
4.2 ESPECÍFICOS.....	17
5. REFERENCIAL TEÓRICO	18
5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
5.2. FORMAÇÃO CRÍTICA	19
5.3. FORMAÇÃO POLÍTICA	20
5.4. MODELOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	22
6. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	24
6.1. CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR.....	24
6.2. CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	25
6.3. SUJEITOS DA PESQUISA	26
6.4. ANÁLISE DOS DADOS	27
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
7.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E SEU PAPEL SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	29
7.2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	34
7.3. MARCAS DO TRABALHO NO CURSINHO UFSCAR/SÃO CARLOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
8. Considerações Finais	44
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	51
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	51

1. APRESENTAÇÃO

Apresentar-se não é uma tarefa fácil, é difícil escolher o que dizer sobre si, além de ser muito difícil decidir por onde começar. Certamente há muito na minha trajetória anterior à universidade para contar, no entanto, me restrinjo a dizer que chegar à uma universidade pública de excelência como a UFSCar, advinda das escolas públicas de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, foi um caminho longo e cheio de dificuldades, como é para muitos em situações semelhantes. No entanto, eu não estava sozinha nessa caminhada pois, além do apoio familiar, tive a oportunidade de estudar por um período de dois anos em um CPVP ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) do campus São José do Rio Preto, o Curso Pré-vestibular Metamorfose. Esse curso teve uma influência muito importante na minha vida, desde o meu ingresso na universidade em 2014, a minha decisão de fazer parte de um projeto semelhante na UFSCar e, além disso, na escolha do tema para realização deste trabalho.

Ao me inscrever para pleitear uma vaga no curso de Biologia da UFSCar optei pela licenciatura considerando que quando me formasse, pudessem haver mais opções de ingresso no mercado de trabalho e, embora me identificasse com a docência desde mais jovem, esta não seria minha primeira opção, principalmente pela crescente desvalorização do professor como profissional no Brasil. No entanto, a licenciatura, em especial por meio das disciplinas pedagógicas, me proporcionou o contato com ideias de diferentes pensadores na área da educação e diferentes experiências de colegas e de alunos, que juntamente com experiências próprias modularam minha perspectiva em relação à educação. No decorrer do curso, apesar das decepções com uma ou outra disciplina, fui me identificando cada vez mais com a docência.

Ao final do primeiro ano de graduação passei a fazer parte de um projeto de extensão relacionado à educação, o CPV UFSCar, no qual tive meu primeiro contato com a atividade docente, integrando o conjunto de professores como monitora voluntária da disciplina na época chamada “Ecologia”. Ao longo da minha graduação e dos quase sete anos integrando o corpo docente do CPV UFSCar fui levada, em inúmeras ocasiões, a refletir sobre o papel da educação na formação cidadã dos alunos, a importância de uma educação emancipatória e transformadora e, além

disso, a importância de se formar “professores como intelectuais transformadores” que não se restrinjam ao papel de técnicos no processo de ensino-aprendizagem (GIROUX, 1997).

Desde o meu ingresso no CPV UFSCar, tenho reconhecido o papel significativo de tal projeto na minha formação e amadurecimento pedagógico, tendo sido uma complementação importante à graduação e um componente crucial na minha decisão de seguir na licenciatura, corroborando o apontamento de Verrangia (2013, p. 15) de que “os CPVP têm sido espaços muito importantes para formar professores melhor preparados e, mais importante, que efetivamente desejem exercer a docência”. Além disso, é neste contexto de reflexão, aprendizagem e troca de experiências proporcionados a mim pelo trabalho no CPV que surge a questão de pesquisa que orientou todo este trabalho de conclusão de curso.

2. INTRODUÇÃO

A preocupação em formar professores surge pela primeira vez no Brasil em 1827, passando por diferentes períodos ao longo da história (Saviani, 2009), na maioria dos quais o principal objetivo era formar professores com domínio dos conteúdos que seriam transmitidos aos alunos. Essa forma de educar, a qual Freire (1987) denomina “educação bancária” tem perdurado desde a chegada dos jesuítas.

Na educação bancária o aluno é entendido como um recipiente vazio no qual serão depositados os conhecimentos vindos do professor – este que se coloca como detentor de tal conhecimento. Dessa forma, há uma crescente valorização dos conteúdos conceituais e a formação de professores passa a ter um caráter unidirecional, fundamentado nas premissas de passividade e exercícios de treinamento destinados aos educandos, nesse sentido é necessário analisarmos e refletirmos a respeito das condições que os cursos de licenciatura têm proporcionado aos futuros professores de modo que estes tenham ciência de seu papel enquanto transformador social e sejam capazes de trabalhar os conteúdos curriculares específicos de maneira pedagógica e contextualizada (CARNIO, 2012).

A formação de professores, no entanto, não se limita aos cursos de licenciatura, sendo um processo complexo que envolve a formação desse profissional em diferentes instâncias como a formação continuada, a formação pela prática da docência e a formação em outros espaços, como é o caso dos cursos pré-vestibulares populares. Além disso, a formação docente não se inicia nos cursos de licenciatura – uma vez que antes mesmo de ingressarmos em tais cursos já trazemos nossas concepções e idealizações acerca do que é ser professor e da sua atuação, baseadas nas experiências que vivemos até então. Tampouco essa formação se encerra nos cursos de licenciatura, tendo em vista que o professor é um profissional em constante formação – não apenas por meio de novos cursos, mas, também e sobretudo, pela sua atuação. Dessa forma, devemos buscar uma formação docente que em todas as instâncias e espaços permitam preparar os licenciandos para “enfrentar o início da carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas” (GATTI, 2016, p.166). No entanto, segundo Gatti (2016), tal preparação não vem sendo contemplada pelos

currículos da maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil.

Além dos tradicionais cursos de licenciatura, os CPVP têm sido considerados por muitos pesquisadores dessa área espaços privilegiados para a formação docente. Com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente em universidades públicas, a UFSCar mantém atualmente cursos pré-vestibulares populares vinculados aos seus quatro campi, os quais apresentam diferenças marcantes quanto à sua estrutura, como aponta o site da UFSCar

Os quatro cursos têm funcionamento independente e apresentam diferenças em relação: à grade curricular (às disciplinas do curso); ao número de vagas; ao número aulas por semana, dias e horários das aulas; e ao início e término do ano letivo (UFSCAR, 2021).

O Curso Pré-vestibular da UFSCar – São Carlos (cursinho UFSCar/São Carlos¹) foi criado no ano de 1999 e atualmente é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Vieira Rocha Perdigão. No campus Sorocaba o Curso Pré-vestibular Educação e Cidadania² foi criado no ano de 2009 e é coordenado pelo Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca. O Curso Pré-Universitário Popular UFSCurso³ – Araras, é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tathiane Milaré e pela Prof.^a M.^a Samantha Camargo Daroque e foi criado no ano de 2011. Por fim, o Cursinho Popular "Carolina Maria de Jesus" de Campina do Monte Alegre ⁴– Lagoa do Sino foi criado em 2016, atualmente é coordenado pelo Prof. Dr. Iuri Emmanuel de Paula Ferreira.

Tendo em vista o cenário educacional atual, torna-se crucial que os espaços de formação docente – sejam eles os cursos de licenciatura, os CPVP ou outros espaços, formais ou não – proporcionem aos futuros professores condições para que possam desenvolver um pensamento crítico a respeito da docência, sendo assim, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: *Quais as marcas do trabalho no curso pré-vestibular da UFSCar para a formação política daqueles que integram seu corpo docente?*

¹ Site do Cursinho UFSCar/São Carlos: www.cursinho.ufscar.br

² Site do Curso Pré-vestibular Educação e Cidadania: www.cursinhoeducacaoecidadania.blogspot.com.br

³ Site do Curso Pré-universitário Popular UFSCurso: www.ufscurso-cca.com.br

⁴ Página do Facebook do Cursinho Popular "Carolina Maria de Jesus" de Campina do Monte Alegre: <https://www.facebook.com/cursinhopopularcarolinamariadejesus>

3. JUSTIFICATIVA

Pensarmos a formação política e crítica dos professores se faz absolutamente necessário frente ao sucateamento da educação pública no Brasil. O atual cenário político do país, apesar de tornar esta tarefa mais difícil, evidencia sua urgência; marcado pela crescente desvalorização do conhecimento e da ciência, com ataques de governantes e seus apoiadores aos órgãos de pesquisa e às instituições de ensino – em especial às universidades públicas. Ataques estes que escondem seu verdadeiro interesse: manter o privilégio de uma pequena parcela da população, enquanto sua maioria dominada continua alheia aos fatores que a mantém nessas condições e sobrevivendo às mazelas.

Além disso, outra característica preocupante deste cenário é a polarização política e o extremismo, que vem tornando quase impossível o diálogo entre as partes, representando uma ameaça iminente à democracia.

A presente pesquisa busca contribuir para a reflexão nesse campo, pois, além da formação para o trabalho, devemos pensar uma formação que prepare os futuros educadores “para o agir na coletividade, potencializando uma formação humana que também é ética e política” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 71).

O CPV UFSCar, além de ter como objetivo a democratização do acesso ao ensino público superior, preocupa-se também com a formação política de seus alunos, a qual depende da formação política dos professores. Já há alguns anos os CPVP têm sido apontados por muitos autores como importantes espaços de formação docente inicial, no entanto, há poucos estudos sobre seu impacto na formação política dos professores que atuam em tais projetos, ressaltando a relevância acadêmica desta pesquisa.

4. OBJETIVOS

4.1 GERAL

Compreender os impactos do trabalho no curso pré-vestibular da UFSCar para a formação política dos professores que compõem seu corpo docente.

4.2 ESPECÍFICOS

- Verificar a concepção dos professores a respeito do processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar a visão dos professores sobre a importância da educação na vida dos alunos;
- Compreender as atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito do CPV;
- Identificar as marcas e contribuições do trabalho no CPV à formação docente.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil pós-independência surgem as primeiras questões relacionadas à instrução popular e formação de professores, de acordo com Saviani (2009) entre 1827 e 1890 são sancionadas as primeiras leis nesse sentido, resultando no estabelecimento das Escolas Normais, que tinham como objetivo formar professores para atuarem nas escolas primárias. Tais instituições prezavam por uma formação docente de caráter tecnicista que, como aponta o autor, priorizavam o domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos e desconsideravam o preparo didático-pedagógico dos futuros educadores.

Até atingir os moldes atuais, no qual as instituições de ensino superior ficam responsáveis pela formação docente nos cursos de licenciatura e pedagogia, o currículo para a formação de professores passa por diversas reformas, no entanto, prevalece seu caráter técnico inspirado “nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência” (SAVIANI, 2008 *apud* SCHEIBE, 2008, p. 45).

No que diz respeito especificamente aos cursos de licenciatura, autores como Velloso (2012) e Scheibe (2008) denunciam sua subordinação aos cursos de bacharelado, prevalecendo o esquema de formação 3+1, no qual três anos seriam dedicados às disciplinas específicas do curso de bacharelado e um ano destinado às disciplinas pedagógicas. Velloso (2012) salienta, ainda, que, a partir de 2006, com a adesão de muitas universidades ao programa REUNI, a ampliação da oferta dos cursos de licenciatura passa a ser uma estratégia economicamente viável às instituições de ensino superior que aderiram ao programa, resultando em uma perda na qualidade da formação docente, “numa equação em que o número de alunos se mostre desproporcional aos investimentos de infraestrutura, de acervo bibliográfico, e de pessoal docente” (VELLOSO, 2012, p. 432).

Esse esquema de formação docente no qual estão estruturados a maioria dos cursos de licenciatura ofertados no Brasil, tem levado à formação de professores que, em sua atuação, reproduzem uma educação bancária, considerando o educando como um recipiente vazio no qual depositarão os conteúdos que adquiriram, adaptados de forma que facilite a memorização. Tais educadores são, muitas vezes,

incapazes de reconhecer o potencial emancipador da educação, tampouco guiar seus alunos nesse processo. Outra característica importante do professor formado sob estas condições é que este, em geral, não se reconhece como parte dominada da população, não compreendendo que seus interesses se integram aos interesses dessa maioria. Essa compreensão é de extrema importância na busca por um novo modelo de sociedade pautado sob tais interesses, pois, de acordo com Ribeiro (1987) a conquista e viabilização desta nova sociedade será possível por meio da prática desses professores.

Freire (1989) defende um processo educativo indissociável de sua natureza política, capaz de orientar os educandos à sua emancipação, uma educação pautada no desvelamento do mundo e das complexas relações que nele se estabelecem, unicamente por meio do qual poderão ser livres, dessa forma o educador não deve adotar a postura de transmissor de conhecimentos e informação, ao contrário, deve agir como “sujeito situado no seu contexto histórico, com escolhas políticas e ideológicas conscientes, engajado na luta por uma educação crítica e libertadora” (SOUZA; CHAPANI. 2013).

5.2. FORMAÇÃO CRÍTICA

No processo de consolidação da sociedade burguesa, surge a necessidade de uma escola pública que atenda aos interesses dessa classe em ascensão, nesse contexto, era papel da escola oferecer o mínimo de instrução necessária para o trabalho e para a convivência em meios urbanos, dessa forma, a escola torna-se pública e universalizada em relação tanto ao acesso, quanto em relação aos conteúdos, buscando atender aos interesses dessa nova classe, em vias de dominação (RIBEIRO, 1987). Como consequência, a formação ofertada às massas mantinha-lhes alheios aos aspectos sociais de uma sociedade cada vez mais complexa, na qual os interesses de uma classe dominante distanciavam-se mais e mais dos interesses da maioria dominada, como aponta Ribeiro (1987).

Atualmente, mais de dois séculos após a ascensão burguesa, as políticas educacionais de muitos países são fortemente influenciadas pelo sistema capitalista e pelo neoliberalismo, privilegiando um ensino de caráter técnico para a instrumentalização do alunado visando atender aos interesses do mercado. Aos professores se destinam os papéis de técnicos, altamente treinados e com pleno

domínio dos conceitos e técnicas que serão transmitidos aos alunos.

Nesse contexto, há uma crescente desvalorização do professor como intelectual, tendo seus reflexos muito aparentes nos cursos de formação de professores, nos quais, ao invés de serem estimulados à refletir sobre os princípios que estruturam a prática docente, “os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (Giroux, 1997, p. 159).

Como uma crítica às teorias educacionais tecnocráticas, Giroux (*ibidem*, p. 161) sugere que os professores sejam encarados como intelectuais transformadores: em oposição a serem vistos apenas como técnicos, devem “ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (Scheffler *apud* Giroux).

A lógica de mercado aplicada à educação contribui fortemente para o aumento das desigualdades sociais e para a marginalização dos grupos sociais historicamente desfavorecidos, uma vez que, como aponta Verrangia (2013, p. 18), também leva à descaracterização dos estudantes como sujeitos sociais.

A formação de professores numa perspectiva crítica-emancipadora “entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (SILVA, 2011, p. 22), portanto, enquanto intelectual transformador, é papel do professor se posicionar de forma crítica frente a situação atual da educação, orientando seus alunos no processo reflexivo, proporcionando condições para que estes compreendam suas realidades socioculturais e identifiquem-se como agentes transformadores dessa realidade em pleno exercício da cidadania.

5.3. FORMAÇÃO POLÍTICA

No seu sentido mais estrito, a palavra política se refere ao ato de governar, no entanto, desde que passou a fazer parte do nosso vocabulário, essa palavra tem adquirido diferentes significados, dependendo do contexto ao qual está inserida. Para os brasileiros, por exemplo, a palavra política remete, muito provavelmente, à uma competição pelo poder público, disputada por políticos desonestos envolvidos em esquemas de corrupção, os quais administram mal os recursos públicos em benefício próprio, expondo a maioria da população a situações nada agradáveis.

Não é à toa que os Brasileiros pareçam cada vez mais engajados em se distanciarem dos debates relacionados à política ou, como tem sido comum nos últimos anos, aceitar toda e qualquer proposta, por mais absurda que esta possa parecer, que prometa romper com essa realidade de corrupção que vem perdurando no Brasil ao longo de muitos anos.

Esse desinteresse, particularmente comum aos brasileiros, ao qual o filósofo Francis Wolff (2012), chama de 'apolitismo' constitui, de acordo com ele, uma ameaça à democracia, ressaltando a necessidade de se "encontrar meios educacionais e institucionais que preencham a distância entre a comunidade e o poder".

Como defende Freire (1989, p. 15) "é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político", dessa forma, os espaços de formação docente devem ter como uma de suas prioridades a formação política, a qual Oliveira, Borssoi e Genro (2011, p. 71) caracterizam como "formação para a ação enquanto expressão da singularidade, pautada na ideia de liberdade de Arendt⁵". Nessa perspectiva, torna-se necessário que o professor desenvolva sua autonomia e capacidade de refletir criticamente sobre o mundo, sabendo identificar e propor aos seus alunos práticas educacionais emancipadoras.

Dissertando sobre suas experiências trabalhando em cursos pré-vestibulares populares, Verrangia (2013, p. 6) afirma que estes "são espaços privilegiados para a formação inicial de professores quando comparados à formação proporcionada pelas Universidades/Centros de Formação Docente" no que diz respeito ao "desenvolvimento da dimensão política da docência" (*idem, ibidem*).

Para Freire a educação é um ato político que vai além da sala de aula, pois projeta-se para os grandes problemas vividos pela humanidade, em especial aqueles causados pelas diferentes formas de opressão (BEKER, 1998 apud ZATTI, 2007, p. 70), dessa forma, a formação política proporcionada pelos CPVP, deve permitir aos educadores desenvolver uma visão não tecnicista e instrumentalizada do ensino, e se conscientizarem do papel emancipador que a educação pode ter na vida dos alunos (até mesmo pelo caráter social dos CPVP) e, dessa forma, praticarem uma pedagogia libertadora no sentido de Freire, por meio da qual podem "lutar contra o

⁵ "Para Arendt, a liberdade é o que confere sentido à esfera pública. É a razão de ser da vida política; é o motivo pelo qual os homens convivem politicamente organizados" (Arendt, 2000, p. 192 apud Silva e Xavier, 2015. p. 54)

fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo” (BRIGHENTE, 2016, p. 165).

Sendo assim, os espaços de formação docente, para além de formarem professores com domínio dos conteúdos conceituais devem proporcionar aos futuros educadores uma formação política, constituindo-se como espaço de reflexão e debate acerca de assuntos que permeiam a dimensão política da docência.

5.4. MODELOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

No contexto atual, no qual os produtos da ciência e da tecnologia, bem como suas consequências, estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, refletindo os avanços nessas áreas, faz-se absolutamente necessário repensarmos o ensino de ciências, visando a implementação de uma educação científica crítica, capaz de “melhorar a participação dos cidadãos na adoção de decisões relativas à aplicação de novos conhecimentos” (DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE, 1999 *apud* VILCHES, *et al*, 2007).

Nesse sentido, é importante analisarmos os modelos educacionais relativos ao ensino de ciências, buscando nos aproximar mais daqueles com características que nos permitam avançar em direção à prática de uma educação científica crítica com princípios emancipatórios.

Além disso, questões políticas, culturais, étnico-raciais, de gênero, dentre tantas outras, se fazem cada vez mais presentes no nosso cotidiano, ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica de tais questões no ambiente escolar.

Fernandes e Neto (2012), com base na classificação de Fahl (2003), especificam as características gerais dos seis modelos educacionais que prevalecem no ensino de ciências, são eles o modelo tradicional, modelo da redescoberta, modelo tecnicista, modelo construtivista, modelo ciência-tecnologia e sociedade (CTS) e modelo sociocultural.

Os modelos tradicionais, da redescoberta e tecnicista, além de serem os mais frequentes na prática-pedagógica dos professores em geral, têm em comum a característica de conceberem um ensino de ciências fundamentado na transmissão de conhecimentos, que prioriza a memorização de conteúdos e a instrumentalização técnica dos estudantes, numa relação bancária de educação. Em última análise, os dois últimos constituem uma ressignificação do primeiro e incorporam muitos

elementos deste modelo.

Nos modelos construtivista, CTS e sociocultural há uma mudança na relação professor-aluno, priorizando uma postura ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem e entendendo o professor como um mediador desse processo, o qual não se pressupõe deter todo o conhecimento necessário para transmiti-lo aos alunos, mas, que também adquire novos conhecimentos nesse processo. Além disso, tais modelos têm em comum uma abordagem crítica em relação ao contexto no qual estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, na medida em que busca atribuir significados aos dados obtidos, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), são de vital importância nesse tipo de abordagem.

6.1. CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR

O cursinho UFSCar/São Carlos é um projeto de extensão que foi implantado no ano de 1999. Vinculado à pró-reitoria de extensão (PROEX) funciona sob a responsabilidade do Núcleo UFSCar-Escola/PROEX. Atualmente o projeto é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Vieira Rocha Perdigão do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar, a qual foi uma das idealizadoras do projeto, no ano de 1998, juntamente com um grupo de alunos de graduação na época.

O corpo docente do cursinho UFSCar/São Carlos é composto por estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSCar, que são selecionados por meio de um processo seletivo de duas etapas (prova escrita e prova didática). O número de pessoas no corpo docente varia em função da demanda, chegando a uma média de aproximadamente 55 pessoas, entre professores e monitores.

O objetivo central desse projeto é contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior (principalmente público) e, além disso, contribuir para a formação político-pedagógica dos alunos de graduação e pós-graduação que integram o projeto como parte do corpo docente e/ou comissão coordenadora⁶.

Atualmente o cursinho UFSCar/São Carlos oferta duas modalidades de curso, o extensivo – com duração de um ano essa modalidade é voltada para aqueles que concluíram recentemente ou estão prestes a concluir o ensino médio; e o curso de atualização do ensino médio – voltado principalmente para aqueles que concluíram o ensino médio há mais tempo, essa modalidade tem duração de dois anos.

Em ambas as modalidades, apesar da diferença de faixa etária, o público alvo do projeto é o mesmo,

Jovens e adultos que estejam concluindo ou tenham concluído o ensino médio regular ou equivalente e sejam oriundos das camadas empobrecidas do município de São Carlos e região; sobretudo

⁶ A comissão coordenadora é um grupo de pessoas responsáveis pela organização do cursinho UFSCar/São Carlos.

aqueles e aquelas que possuem história de vida que implica algum tipo de discriminação social: principalmente relativa à renda, à orientação sexual e identidades etnicorraciais e de gênero (PERDIGÃO, 2007).

Os estudantes também são selecionados por meio de um processo seletivo que consiste em uma avaliação socioeconômica e uma prova escrita. Anualmente são ofertadas em média 250 vagas.

6.2. CONSTRUÇÃO DE DADOS

Visando atingir os objetivos supracitados optamos por fazer a construção dos dados por meio de entrevistas, pois estas permitem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (*idem*, 1994, p.134). Considerando a possibilidade de surgir novos elementos a partir da fala e da experiência dos professores, optamos por um roteiro de entrevista semiestruturada. Além disso, para escolhermos este instrumento de construção de dados nos pautamos no apontamento de Bogdan e Biklen, a fim de respeitarmos o cunho qualitativo da pesquisa:

Quando o entrevistador controla o conteúdo de forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (1994, p. 134).

Previamente à realização das entrevistas os professores participantes assinaram um termo de consentimento (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas nas dependências da UFSCar entre os meses de agosto e setembro de 2019, por meio de um aparelho smartphone foram gravadas em áudio que tiveram em média 38 minutos e 45 segundos de duração cada. Posteriormente os áudios foram transcritos para facilitar a análise.

O roteiro dessa entrevista (Apêndice B) foi subdividido em três eixos de quatro questões cada: o primeiro é o eixo de caracterização geral, a função das perguntas neste eixo é traçar um perfil dos professores, buscando entender qual a sua formação, tempo de trabalho no CPV, etc.; o segundo eixo diz respeito às especificidades do CPV, as perguntas deste eixo buscam compreender melhor quais atividades são desenvolvidas pelos professores no projeto e sua relação com elas; por fim, o terceiro eixo é relacionado às concepções de ensino-aprendizagem, as perguntas neste eixo buscam mapear quais as concepções dos professores sobre o processo de ensino-

aprendizagem e sua influência na vida dos alunos do CPV UFSCar.

A fim de se testar e aprimorar o material de coleta de dados, foi realizada uma entrevista piloto com um professor do CPV UFSCar, que trabalha na área de matemática e, além disso, faz parte da comissão coordenadora do cursinho UFSCar/São Carlos. Inicialmente, essa entrevista piloto não seria incluída nas análises, no entanto, surgiram alguns apontamentos importantes referentes ao trabalho desse professor na comissão coordenadora do projeto que consideramos importante serem analisados.

6.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Uma vez que esta pesquisa pretende investigar a formação política docente no contexto do CPV UFSCar, os sujeitos serão os professores e monitores que participam do projeto. Optamos por fazer tal recorte apenas nas disciplinas correspondentes à biologia e matemática, pois este trabalho buscou compreender como os elementos de formação política se concretizam na prática dos professores, articulados aos conteúdos trabalhados pelas áreas.

No total foram quatro participantes, sendo três professores e um professor/monitor. Esses sujeitos são alunos de diferentes modalidades de cursos na UFSCar e, além disso, fazem parte do corpo docente do CPV há períodos diferentes.

O **professor A** é aluno de graduação no curso de Engenharia de Materiais na UFSCar e compõe o corpo docente do cursinho UFSCar/São Carlos há aproximadamente um ano. Ele atua na área de matemática desde seu ingresso como monitor voluntário e, atualmente, além de professor da modalidade de atualização, também faz parte da comissão coordenadora do projeto. No que diz respeito à trajetória docente, sua única experiência pedagógica, além daquelas desenvolvidas no âmbito do projeto, foi ministrando aulas particulares para um familiar.

O **professor B** é aluno de graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFSCar, além disso, é técnico em rede de computadores pelo Centro Paula Souza. Ele atua como professor da área de biologia no cursinho UFSCar/São Carlos há pouco mais de três anos, tendo ingressado em agosto de 2016. Além disso já trabalhou como professor de biologia em outro curso pré-vestibular popular e foi tutor de bioquímica pelo programa de tutorias da UFSCar.

O **professor C** é bacharel em ciências biológicas pelo Centro Universitário

Claretiano de Batatais, além disso, é aluno de graduação no curso de Biotecnologia na UFSCar e trabalha no projeto há um ano e oito meses como professor e monitor da área de biologia. Em sua trajetória docente, além do cursinho UFSCar/São Carlos, tem experiência em um projeto chamado “Biotec na Escola”, desenvolvido pela empresa júnior do curso de biotecnologia, o qual objetiva, segundo ele, “levar projetos de biotecnologia para ensinar e dar algumas aulas básicas sobre ciência aplicada para os alunos das comunidades periféricas de São Carlos”.

O **professor D** é formado em licenciatura em ciências biológicas pela UFSCar, é mestre e doutorando em ecologia dos recursos naturais pela mesma instituição. Esse professor já compõe o corpo docente do cursinho UFSCar/São Carlos, na área de biologia, há aproximadamente 9 anos, no qual foi monitor por um período e, atualmente, é professor. Sua trajetória docente é a maior em relação aos demais professores entrevistados, além do cursinho UFSCar/São Carlos e dos estágios obrigatórios ao curso de licenciatura, já trabalhou em outros cursos pré-vestibulares e ministra aulas ao ensino médio em uma escola particular.

6.4. ANÁLISE DOS DADOS

As análises das informações levantadas a partir das entrevistas foram baseadas nos apontamentos de Moraes (2003), que defende uma análise textual discursiva precedida da subdivisão do texto em categorias que, de acordo com o autor,

(...) constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES, 2003, P. 197).

Desta forma, foi feita a transcrição de cada uma das entrevistas, gravadas inicialmente em áudio, respeitando as falas proferidas. Posteriormente, fez-se a leitura delas buscando identificar tópicos interessantes dentro do escopo do trabalho, a partir dos quais definimos três categorias: I. importância da educação e seu papel social na perspectiva dos professores; II. concepções dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem; III. marcas do trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos para a formação docente.

Após a definição destas categorias, buscou-se os trechos das entrevistas que se relacionavam com cada uma delas, em seguida, os trechos que apresentavam

ideias semelhantes foram divididos em subcategorias, permitindo uma análise mais detalhada, apresentada a seguir.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui, partimos das entrevistas para elaborar nossas categorias de análise, num primeiro momento serão abordadas três grandes categorias: Importância da educação e seu papel social na perspectiva dos professores, Concepções dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem e as marcas do trabalho no CPV para a formação docente.

7.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E SEU PAPEL SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A importância que os professores atribuem à educação e a compreensão do seu papel na sociedade são fatores que dizem muito a respeito da sua formação política, pois, tais fatores podem modular a atuação docente em direção à uma educação mais tradicional ou mais transformadora. Em outras palavras, as concepções dos professores acerca da importância e do papel da educação influenciam amplamente a sua prática. Sendo assim, aqui, buscamos compreender como esses fatores estão expressos no discurso dos professores entrevistados.

Os professores A e B, antes de ingressarem na universidade, foram alunos de CPVP, e na fala de ambos, a seguir, interpretamos que há uma preocupação em retribuir à sociedade que os motiva a serem professores no CPV UFSCar:

Professor A – Foi uma forma de retribuir tudo o que eu já tive, certo? Porque eu nunca precisei pagar um cursinho, sempre foi de graça, e me ajudou bastante, por isso.

Professor B – (...) eu fui aluno de cursinho durante meu ensino médio, durante o terceiro ano do ensino médio, num cursinho popular, e eu queria muito retribuir esse trabalho que os professores do cursinho fizeram por mim no ensino médio, que me ajudaram a entrar na universidade.

Tal desejo de retribuir à sociedade demonstra o que categorizamos aqui como “responsabilidade social” por parte desses professores, e expressa o desejo de contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade, retribuindo às parcelas menos favorecidas da população o que elas investem nas universidades públicas por meio dos impostos que pagam. Além disso, essas falas refletem um pouco do papel transformador que tais professores atribuem à educação, tendo em vista que “posse de conhecimentos é um dos determinantes de desigualdades sociais” (GATTI, 2016,

p.165), papel este que também aparece em outras falas dos entrevistados, por exemplo:

Professor A – Então, só isso já é uma contribuição enorme, você vai mudar totalmente a vida da pessoa, a pessoa entrou no sonho dela que é fazer uma graduação, e se ela conseguir se formar, ela vai mudar toda a realidade da família dela, que é uma realidade que pobreza muitas vezes. Se ela consegue um emprego muito melhor, consegue até uma ascensão social só com isso, só com um ano de cursinho diferenciado para esse público.

No trecho acima, o professor A reconhece o papel transformador da educação, no entanto, parece reduzir transformação social à ascensão social, que é apenas um dos aspectos dessa transformação que a educação, quando planejada para tal, é capaz de promover. Muito além de promover ascensão social, uma educação transformadora deve fomentar a capacidade crítica dos alunos, possibilitando que reconheçam sua situação existencial e desenvolvam “uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 163).

A transformação social tem relação com a formação política que é proporcionada aos indivíduos, com objetivo de fazer esses estudantes serem cidadãos conscientes das dificuldades brasileiras e engajados na luta por uma sociedade mais justa. Portanto, os docentes devem buscar adaptar-se conforme o contexto social dos estudantes, na tentativa de alcançar maior êxito no processo educacional (SAVIANI, 2008), assim ao ser questionado a respeito de suas reflexões acerca da realidade dos estudantes, o professor em questão demonstra que reconhece e se posiciona perante o contexto social, as desigualdades e injustiças, como destacado a seguir:

Professor A - Então, se é uma sala que muita gente, ou que todo mundo veio de escola pública e que não tem muitas condições, a gente tem que mudar a didática, porque a gente sabe que é um pessoal que vai vir com uma bagagem menor de conhecimento. Então a gente tem que trazer muito mais coisas, tentar trazer muito mais.

O professor acima citado, assim como todos outros entrevistados, apresentam em seus discursos falas que deixa claro que ainda existe bastante desigualdade no processo de acesso ao ensino na sociedade brasileira, o que fica evidenciado pelo caráter popular do cursinho UFSCar/São Carlos, sendo que o contexto social limita os estudantes às perspectivas de aprendizagem em consequência das políticas

educacionais voltadas tanto à educação básica, quanto à formação de professores, além do processo vivenciado pelos estudantes durante a educação básica, que para o professor A:

Professor A - Isso cria uma dificuldade, você fala “poxa, qual o sentido disso? Qual o sentido de estudar isso?”, aí você estuda sem vontade, você estuda por obrigação, porque tem que passar. E muitos fazem o ensino médio trabalhando, pela condição deles. Muitos param para estudar, muitas meninas têm filhos cedo, muitos meninos têm que trabalhar. Então, já cria um diferencial por chegar na escola cansado e não conseguir absorver o pouco que tem lá.

E para o professor C:

Professor C – (...) por essa questão da própria vida do aluno, de como se dá a rotina do aluno que tem que trabalhar, tem que ajudar em casa, tem que, às vezes, cuidar de um irmão, enfim, é toda uma estrutura de vida diferente que faz com que os estudos não sejam prioridade.

O reconhecimento dessa realidade é importante como um primeiro passo em direção à transformação, no entanto, como salienta Freire (1987, p. 23), não é suficiente para conduzir à transformação objetiva da realidade, pois não conduz à “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora” (*idem, ibidem*). Nesse entendimento quando o processo de formação do aluno tem a perspectiva voltada à educação para vida, a sua inclusão fixa como cidadão deve se fazer presente no cotidiano público, pois na realidade da democracia os contextos e preocupações todos se voltam para a formação para a cidadania em uma perspectiva de desenvolver um papel social na visão concebida pelos docentes.

A utilização do termo política é concebida na sociedade contemporânea em grande maioria das vezes de forma negativa, pois é quase automaticamente associada à uma realidade de corrupção, no entanto, a ideia de política destrutiva não deve prevalecer na realidade educacional, sendo que ao se falar em politização da educação não pode construir uma visão negativa sobre esse contexto de bastante relevância no processo de ensino-aprendizagem, sendo importante que os professores colaborem para desenvolver uma perspectiva em relação à importância do papel social da educação que possa prezar por uma formação para o exercício da cidadania, neste contexto o professor B ressalta que:

Professor B - Quando eu falo de uma formação para cidadania é o seguinte, é a pessoa conseguir ler uma matéria de 'uso de agrotóxicos', sei lá, e entender qual a atuação do agrotóxico, entender

o que isso interfere na vida dela, assim a pessoa, de fato, não se alheia ao que está acontecendo no mundo, e se posiciona. Assim, quando a pessoa se posiciona, às vezes, não é ela fazendo um post no facebook se manifestando sobre alguma coisa, ela se posiciona, por exemplo, não escolhendo tal produto para comprar, porque essa alface aqui tem agrotóxico, estou dando esse exemplo, porque quando ela se posiciona, é justamente essa forma de agir que está relacionada com esse conhecimento mais crítico das coisas.

A formação para cidadania na concepção do docente acima destacado concebe a ideia de possibilitar aos estudantes o entendimento da importância da educação, bem como o papel social desta no seu cotidiano, sendo que a presença da política na educação se faz necessária, para normatizar e orientar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que a política surge na tentativa de assegurar a igualdade no âmbito dos direitos dos cidadãos.

A perspectiva dos professores quanto ao papel social da educação se desenvolve ao longo de sua qualificação, sendo que as reflexões neste contexto devem estar presente nas diferentes esferas de sua formação, incluindo espaços como os CPVP, que têm por finalidade assegurar o acesso à educação de qualidade e democratizar o acesso ao ensino superior para os estudantes das camadas socialmente desfavorecidas da população. Portanto na concepção do professor B a educação por meio do cursinho UFSCar/São Carlos tem a condição de proporcionar ao estudante a oportunidade de sonhar com a sua transformação social, ressaltando que:

Professor B - O papel da educação, nos alunos do cursinho, é possibilitar que eles sonhem sobre o futuro deles. A educação, num cursinho, é justamente por meio dela que ele vai ter acesso à educação universitária, para exercer uma profissão, e ser alguém no mundo. (...)quando ela entra no vestibular, ela tem uma postura diferente, ou até quando ela sai do cursinho. E essa postura diferente, para mim, eu preciso definir bem aqui: que é um olhar mais questionador sobre as atualidades, sobre a vida, e tem uma postura mais cidadã, não se deixando levar por preconceitos, por achismos, por pseudociência, então, uma pessoa que está mais ligada, não se deixar enganar por notícias falsas, uma pessoa que respeite a diversidade. Então, o papel da educação no cursinho é possibilitar sonhar e fazer com que esse cidadão seja uma pessoa mais correta em termos da ética do nosso país.

Ainda com relação à importância e papel social da educação o professor C ressalta sua concepção dizendo:

Professor C - Acho importante, para não criar cidadãos alienados, pessoas alienadas, para você ter uma nação criticamente pensante, que sabe o rumo que as coisas têm que tomar dentro seu país, isso pensando num escopo muito maior, geopolítico. Mas, para sua própria vida, você não aceitar tudo que te dão de graça é o primeiro passo para você, realmente, ser um cidadão livre e conseguir usufruir da sua vida a melhor qualidade possível. Sem, obviamente, denegrir, enfim, fazer nenhum mal a outra pessoa também. Conviver em sociedade de modo saudável.

De acordo com Freire (1987) os desafios no desenvolvimento do papel social da escola surgem desde à elaboração de currículos voltados para o espaço de transformação e emancipação, partindo desde a educação infantil, sendo uma realidade que reflete na qualidade formativa dos estudantes, e a criação de projetos que ensine as crianças, adolescente e adultos a se reconhecerem como são e qual o verdadeiro sentido e missão a serem desenvolvida na escola, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1987, p. 64). Nessa fala do professor D, interpretamos que este considera que é papel da educação impulsionar e amparar os estudantes nesse movimento de busca:

Professor D – (...) o papel teórico é formar a pessoa mesmo, para ela aprender, para ela saber lidar com as coisas, para ela entender o mundo ao redor dela. Só que eu não sei dizer se elas têm isso, a ideia é que a gente forneça isso como ferramenta para elas entenderem o mundo que as cerca, o cursinho tem o foco no vestibular no sentido de que as pessoas tenham condições de acessar a universidade e não só acessar, mas, se manter depois na universidade, então, nesse sentido, eu acho que o foco é tentar proporcionar uma melhoria na qualidade de vida mesmo, dessas pessoas, que elas consigam não só entender o mundo melhor, mas, tenham acesso a melhores condições de emprego, melhores salários, para que elas tenham uma melhoria na vida delas mesmo.

Nossas observações nos permitem inferir que todos os professores entrevistados têm em comum a percepção da educação como uma prática transformadora com o papel principal de formar um cidadão crítico, capaz de refletir sobre os diversos aspectos que permeiam sua vida e, por consequência, agir e tomar decisões com base no seu conhecimento e em suas reflexões. No entanto, apesar dessa visão em comum sobre o papel da educação, a forma como cada docente atua em sala de aula e fora dela para atingir tais objetivos, além de bastante variadas, é também, algumas vezes, contraditória ou pouco efetiva, como analisamos a seguir.

7.2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Buscamos avaliar quais concepções de ensino-aprendizagem se fazem presente no discurso dos professores, com base nos modelos educacionais descritos por Fernandes e Neto (2012).

A respeito de suas aulas, o professor A explicita a necessidade que encontrou de desenvolver o que chamou de “atividades diferentes”, como jogos matemáticos e aulas de exercícios, justificando que tais atividades auxiliam os alunos a desenvolverem a habilidade de pensamento autônomo, em suas palavras:

Professor A – Meio para mudar a dinâmica em sala de aula. Para não ser aquela aula expositiva, que o aluno só fica lá sentado, ouvindo, copiando conteúdo da lousa. Eu quis diversificar isso e fazer eles pensarem (...) para fazer com que eles participem mais.

Nessa fala está interpretamos que há uma tentativa do professor de romper com o modelo tradicional de educação, mudando uma de suas características, a aula expositiva. No entanto, acreditando estar trabalhando a habilidade cognitiva dos alunos, acaba preso em um modelo de ensino tecnicista, que tem como características

[...] a ênfase acentuada no planejamento de ensino e o uso de recursos da tecnologia educacional (...). A metodologia é baseada no planejamento do processo instrucional (...). Em última instância busca transmitir conhecimento já sistematizados aos alunos, numa relação “bancária” de educação, fundada no processo de transmissão-recepção (FERNANDES; NETO, 2012, p.643).

Características desse modelo atrelados à prática do professor em questão ficam mais evidentes em outra fala:

Professor A – a gente tenta trazer exercícios, (...) as vezes a gente tem que explicar três vezes a resolução do exercício, até eles aprenderem mesmo.

As resoluções de exercícios, principalmente se tratando de um curso pré-vestibular, também fazem parte de uma educação de qualidade, desde que não sejam um fim em si mesmas, limitando-se ao treinamento e à memorização, mas estejam vinculadas à uma perspectiva de formação mais ampla.

Algo comum entre os professores é que, embora pareçam reconhecer a importância do pensamento crítico e de desenvolver tal habilidade em seus alunos,

na prática, não são muito bem-sucedidos. O professor C, por exemplo, argumenta:

Professor C – [...]tem que ter toda uma preocupação em como trazer esse conhecimento de forma mais fluida, de um jeito mais absorvível para os alunos, de modo que eles consigam sim raciocinar sozinhos e passar a pensar criticamente, mas, também, que não seja alguma coisa muito difícil de você conseguir compreender, enfim.

Em outra fala, acrescenta ainda:

Professor C – [...] você passar o conhecimento de um modo eficiente, vai culminar em você impactar no lado social, no crescimento social da pessoa.

Na nossa interpretação, observamos uma contradição entre as duas falas, uma vez que trazem uma concepção de educação bancária (ao utilizar as expressões ‘absorvível’ e ‘passar o conhecimento’ subentende-se a ideia de depositar conteúdos) como forma de desenvolver o pensamento crítico, o que não se sustenta, pois, nesse modelo bancário os estudantes não são estimulados a refletirem criticamente nem a serem ativos no processo de construção do seu conhecimento, ao invés disso, são condicionados a memorizarem o conteúdo narrado pelo educador (Freire, 1987, posição 1061).

No entanto, nas falas do professor C, apesar da utilização de expressões que remontam à educação bancária, fica evidente, que sua intenção é a de aproximar as formas de ensino às capacidades de aprendizado dos alunos, buscando de alguma forma proporcionar um espaço formativo, mesmo que ainda, aparentemente, não muito respaldado por visões críticas da docência.

Esse mesmo professor, em outros momentos, atribui grande importância aos conteúdos conceituais e preocupa-se, principalmente, com a melhor forma de transmitir conteúdos e fazer com que os alunos “absorvam o conhecimento”, ou seja, mera memorização. Tal visão, muito atrelada ao modelo tradicional de educação, abre pouco espaço para que os professores, em sua prática, fomentem a criticidade e promovam práticas educacionais emancipadoras. Muito embora, em diversas falas, ele demonstre uma preocupação com tais elementos, sua prática parece se preocupar mais com a “variedade e a quantidade de conceitos, do que com a formação do pensamento reflexivo, crítico e criativo” (FERNANDES; NETO, 2012, p.643), características que também observamos no discurso dos demais entrevistados, embora menos frequente.

Em algumas falas do professor D é possível perceber aspectos do modelo de ensino sociocultural, por exemplo:

Professor D – Eu acho que o papel do professor é meio que incomodar eles, no sentido de não fazer com que eles se acomodem à situação que eles estão. A gente tem que questionar, a gente tem que fazer eles pensarem sobre as coisas (...) e não só incomodar, deixar o cara incomodado por deixar não resolve nada, acho que, além de incomodar, a gente tem que facilitar eles de terem acesso as coisas (...) o cara não sabe uma coisa, ele vai te questionar sobre essa coisa e você vai ajudá-lo a entender sobre isso. Só que, para ele querer entender alguma coisa, a gente tem que, primeiro, fazer com que ele tenha um pouco dessa vontade, então, é isso que eu quero dizer quando eu falo incomodar o aluno, fazer com que ele não fique acomodado com aquilo que já tem.

Nessa passagem o professor D deixa clara sua concepção a respeito do papel do professor como um medidor no processo de desvelamento do mundo e das relações que nele se estabelecem. Além disso, ressalta a importância do questionamento como a força propulsora de tal processo, sendo este um ato em completa oposição à concepção bancária de educação, pois “esta é uma concepção que (...) somente pode interessar aos opressores que estarão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987, p. 36).

Aspectos do modelo construtivista também foram observados nas falas do professor D:

Professor D – a gente fala para eles que errar é importante, faz parte desse aprendizado, mas eu acho que uma parte dos alunos, uma boa parte, não faz [as atividades em sala] justamente por esse medo de errar (...).

Nas palavras do professor D é possível observar que sua concepção em relação ao ensino-aprendizagem considera o erro como parte importante do processo de construção do conhecimento. Embora haja um receio por parte dos estudantes, afastando-os da tentativa de construir sua aprendizagem por meio da resolução de atividades, no modelo construtivista “o ensino é baseado no ensaio e erro, na pesquisa e investigação e na solução de problemas por parte dos alunos” (FERNANDEZ; NETO, 2012, p. 644).

Contudo, é relevante destacar que o a resolução de exercícios, em caráter de treinamento para o vestibular, exigindo do estudante a mera memorização de conteúdos, em geral destacados da realidade, é fundamentada nas premissas de passividade típicas dos modelos tradicional e tecnicista, colocando o estudante como

objeto do conhecimento e privando-o do papel de sujeito no processo de ensino aprendizagem. O processo de humanização nas lutas educacionais no âmbito social vai ao encontro do contexto de politização da educação, sendo que este se apresenta em uma realidade na qual o homem, diante de suas características de pluralidade, constitui-se como base para fundamentar o cenário do ensino aprendizagem na sociedade contemporânea (SAVIANI, 2008). Nesse aspecto, Freire (1987) defende que, como educadores, “se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados”, pois a verdadeira libertação não é algo que se deposita nos outros, mas é o processo de humanização, é ação e reflexão sobre o mundo para poder transformá-lo.

Observamos que entre os professores entrevistados foi comum optarem pela realização de exercícios de treinamento, em alguns casos exercícios não convencionais, na forma de jogos, por exemplo, com descreve o professor A:

Professor A - Então, eu tentei levar esse ano uns jogos para eles, para trabalhar com operações básicas. Para ver se eles conseguiam entender melhor ou fixar melhor as regras. O jogo acho que era Contig 60, é um jogo de somar pontos com dados. Depois eu levei um dominó com operações de frações para eles, eles gostaram bastante das duas dinâmicas. Como é um curso diferenciado a gente, toda aula, faz aula de exercícios, a gente tenta fazer, porque são cem minutos de aula. Então a gente sempre faz aula de exercícios ou leva essas atividades diferentes.

O processo de aprendizagem na sociedade contemporânea conta com os recursos tecnológicos e lúdicos, sendo estes fatores que facilitam a assimilação e construção do conhecimento, pois colaboram com as práticas metodológicas que tornam possível assimilar os significados das disciplinas, sendo importante ressaltar que a aprendizagem vai muito além do domínio em relação às ferramentas tecnológicas educacionais (OLIVEIRA, 2011). No entanto, apesar do caráter lúdico, a atividade citada pelo professor A ainda favorece a memorização e o treinamento em detrimento de uma aprendizagem na qual prevaleça a construção do conhecimento e sua articulação com o cotidiano.

No processo do ensino-aprendizagem vários desafios se colocam no cotidiano educacional, sendo que no cenário das transformações sociais, as atenções se voltam para o trabalho desenvolvido pela educação, que se torna responsável por construir e proporcionar mudanças na sociedade, sendo assim, deve garantir aos

estudantes ferramentas que os permita, entre outras coisas,

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Portanto os docentes entrevistados, em sua perspectiva política tentam romper com o modelo tradicional de Ensino-Aprendizagem, conforme podemos observar, por exemplo, no relato do professor B sobre os momentos de orientação pedagógica:

Professor B - Então, tinha essa coisa da pergunta sobre o objetivo da aula, e daí eu ia meio que defendo a minha proposta de aula, e ela [orientadora pedagógica] ia me questionado sobre as viabilidades, como eu ia fazer, sugeria formas de abordar os conteúdos, então, assim, o meu conhecimento sobre o conteúdo específico não era questionado, mas, ao mesmo tempo, ela trazia outras relações que poderiam ser estabelecidas com o conteúdo específico, para não ficar muito na decoreba, muito o conteúdo por si mesmo, mas um conteúdo que se interrelacionam com outras coisas, então, nas orientações pedagógicas tinha mais esse aspecto, relacionar mais com a saúde (principalmente na fisiologia), com doenças, com coisas cotidianas... que fizessem com que eu passasse isso para os estudantes, que, de modo geral, eram aulas expositivas mesmo, com resolução de exercícios, porém, com um certo diálogo com os estudantes, então, ela sugeria perguntas pra eu fazer pros alunos, então, funcionava desse jeito.

Os docentes apresentam concepções metodológicas de ensino diversas, contudo, prevalece na prática dos entrevistados abordagens tradicionais e tecnicistas, mesmo que estes expressem o desejo de romper com tais abordagens, visto que suas práticas consistem, em sua maioria, de aulas expositivas e resolução de exercícios no formato dos vestibulares, os quais privilegiam conteúdos conceituais. É compreensível que esta seja a abordagem em um curso pré-vestibular, tendo em vista que um dos objetivos principais deste projeto de extensão é a democratização do acesso ao ensino superior, em consonância com o objetivo dos estudantes que nele ingressam – seu efetivo acesso ao curso de graduação por meio das provas vestibulares. No entanto, tal abordagem vai de encontro com outro objetivo do projeto, a formação política dos seus estudantes, que acaba ficando em segundo plano. Em consequência, há um impacto negativo na formação dos docentes, que parecem não saber diferenciar os objetivos que tais abordagens abarcam ou não.

7.3. MARCAS DO TRABALHO NO CURSINHO UFSCAR/SÃO CARLOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como já mencionado anteriormente, a formação docente não se inicia, e tampouco se encerra, nos cursos de licenciatura, envolvendo diferentes instâncias e espaços, como é o caso do cursinho UFSCar/São Carlos, assim sendo, neste item voltamos às falas dos entrevistados em busca de aspectos que nos permitam analisar as marcas para sua formação docente proporcionadas pelo trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos.

Notamos no discurso dos professores entrevistados que a atuação no corpo docente do cursinho UFSCar/São Carlos envolve reflexão, planejamento e desenvolvimento de atividades junto aos alunos, proporcionando a aprendizagem e aplicação de conhecimentos pedagógicos, atuando, em alguns casos, como uma complementação da formação docente proporcionada pelos cursos de licenciatura, como exemplifica a passagem a seguir:

Professor B – (...) A questão didática, quando eu fui fazer as matérias didáticas na faculdade, muitas coisas ali eu já sabia porque eu aprendi com as orientações pedagógicas do cursinho, tanto com a coordenadora do cursinho Y^[7], quanto com o Z, que era o coordenador pedagógico na época que eu entrei. Então, eles me deram muitos toques, assim, do trabalho docente, mas são toques que a gente só aprende na prática, então um jeito de organizar a lousa, uma forma de falar tal conteúdo, a escolha da pergunta a fazer, dinâmicas de aula que não tem um roteiro ou um trabalho teórico, uma sensibilidade que a gente aprende na prática e que eles contribuíram muito com isso. (...)

Além disso, a atuação no cursinho UFSCar/São Carlos permite que os professores em formação vivenciem experiências típicas da atuação em sala de aula e do contato professor-aluno, como também apontam Moraes e Oliveira (2006) em pesquisa anterior realizada com professores desse mesmo projeto de extensão. O professor C por exemplo, que não é aluno de licenciatura, portanto não teve contato com disciplinas pedagógicas, menciona a importância dessas vivências para sua formação, na seguinte fala:

Professor C – Mas essa periodicidade, que traz um envolvimento de aluno e professor, mesmo monitor, dentro da sala de aula, esse ambiente, esse espaço é uma coisa totalmente especial e total, eu acho que, só do cursinho. Esse tipo de vivência só foi proporcionado através cursinho, e eu acho extremamente importante na formação de um professor você ter essa experiência prévia.

⁷ O nome dos orientadores pedagógicos citados pelo professor B foram substituídos pelas letras Y e Z, a fim de mantê-los em anonimato.

Tal contribuição do cursinho UFSCar/São Carlos também pode ser considerada na seguinte fala do professor B:

Professor B – (...) quando eu penso no cursinho, eu penso tanto para o estudante, quanto para mim, que eu vejo muito isso como uma coisa que não está dissociada. (...) porque [nos cursos de formação docente] a gente aprende muito a dar aula de uma maneira muito regradada, muito isolada, só prezando pelo conteúdo e a gente não desenvolve outras habilidades, para relacionar mais e contextualizar os temas de biologia.

O trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos também se constitui como um espaço de aprendizado, reflexão e troca de conhecimentos relacionados à docência, que não se limitam à atuação em sala de aula, mas, ocorrem também por meio das reuniões de área⁸, gerais⁹ e pedagógicas¹⁰ promovidas pelo cursinho UFSCar/São Carlos, o que é possível notar tanto no discurso anterior do professor B, quanto em falas dos outros docentes entrevistados, como na passagem a seguir, na qual o professor C reconhece a importância dessas atividades quando fala a respeito de sua participação nas reuniões gerais destinadas à formação pedagógica

Professor C - A princípio, eu não lia com muita integridade os textos, e não participava muito, mas por uma questão de timidez mesmo. E aí, quando eu comecei a me inteirar mais, a socializar mais e a ler de fato, a participar mais, de uma forma integral mesmo, eu consegui perceber que, realmente, faz uma grande diferença você trocar conhecimento com as outras pessoas e se preparar para fazer aquilo que você está disposto a fazer.

Tais momentos são importantes para a formação dos educadores por permitir-lhes desenvolver um olhar mais crítico com relação à docência, que podem refletir em ações concretas, como observamos no relato do professor D, que em suas aulas

⁸ Reuniões de Área fazem parte da carga horária de trabalho do corpo docente do cursinho UFSCar/São Carlos, ocorrem semanalmente, e reúnem professores e monitores de uma área, com o objetivo de elaborar, analisar e discutir as questões para simulados ou ingresso tanto de alunos, quanto de novos membros para o corpo docente.

⁹ Reuniões Gerais também fazem parte do trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos, ocorrem mensalmente e reúnem todo o corpo docente, além dos coordenadores pedagógicos do projeto, com objetivos variados, desde formativos à administrativos.

¹⁰ Reuniões Pedagógicas, em geral, ocorrem semanalmente e reúne os todos os responsáveis por uma disciplina e os coordenadores pedagógicos da área, com um objetivo formativo de auxiliar professores e monitores na preparação das aulas que serão ministradas naquela semana.

busca questionar as coisas como estão, se preocupando em utilizar o espaço da disciplina não como treinamento, mas como desnaturalização do mundo:

Professor D - Quando eu dava aula de poluição do solo, por exemplo, eu criticava a estrutura, por exemplo, urbana, que a gente normalmente tem os aterros e os lixões em locais periféricos da cidade, que é o mesmo local onde vive a população de menor poder aquisitivo, a população mais carente vive também em regiões periféricas, e isso não é ao acaso (...) e é um lance econômico, de política social e tudo mais, que eu meio que discutia isso, só que por conta de tempo né, o Enem foi se antecipando cada vez mais, então o Enem que era lá em dezembro antes, não lembro exatamente que data era, mas que era mais para o fim do ano, começou a ser cada vez mais cedo, a gente teve que apertar, selecionar mais conteúdos e a gente acaba ficando um pouco preso, ainda que o Enem tenha um lance meio político também, meio não né, um lance bem político por traz, até o momento, não sabemos como vai ser bem esse ano.

Ao final da passagem anterior, o professor D destaca, ainda, a questão da falta de tempo como um empecilho para trabalhar os conteúdos de uma forma mais contextualizada e numa perspectiva menos bancária, o que nos permite interpretar que a dicotomia entre quantidade e qualidade se faz muito presente no cotidiano dos professores que atuam nesse projeto de extensão. Essa ressalva com relação ao tempo aparece em diversos momentos na fala de todos os entrevistados, ressaltando a dificuldade de fazer isso em um espaço voltado para o vestibular que, em geral, têm um caráter revisionista, considerando que, nos cursos pré-vestibulares, o objetivo dos estudantes é relembrar o máximo de conteúdos no menor tempo possível, de forma que o permita um bom desempenho nas provas dos vestibulares e seu ingresso no curso que almeja.

Nesse caso, é importante destacar que o cursinho UFSCar/São Carlos não se propõe um curso meramente revisionista, tendo em vista que grande parte do seu público-alvo, não teve acesso à maioria desses conteúdos no ensino regular, sendo que os professores entrevistados demonstram reconhecer tal condição de seus alunos e buscam trabalhar para superá-la, como observamos em algumas falas dos entrevistados, por exemplo:

Professor D – (...) E a outra coisa é que eles, a maior parte, isso é mais certeza, vem de escola pública, e a gente sabe que o ensino público é bem defasado, então eles têm uma dificuldade grande em entender os conteúdos que a gente tá trabalhando, e aí a gente trabalha não no caráter de revisão, a gente sempre trabalhou num caráter de tentar ensinar para eles as coisas que a gente tá trabalhando mesmo.

Para promover uma educação transformadora é importante que o professor seja capaz de reconhecer e se posicionar perante o contexto social, desigualdades e injustiças presentes na vida de seus alunos. Nesse sentido, o trabalho no CPV UFSCar, por ser um projeto social, pode ser de fundamental importância para os professores que nele atuam, permitindo-lhes contato com alunos que, em geral, fazem parte de um ou mais grupos sociais historicamente marginalizados (pobres, negros, mulheres, idosos, gays, lésbicas, transsexuais etc.). Este aspecto do trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos é de extrema importância porque permite o contato dos professores com realidades que às vezes são muito distintas da sua e/ou daquelas que vivenciam em outros ambientes, como relata o professor D

Professor D - grande parte do público, dos alunos que eu trabalho, nesses outros locais que eu trabalho, não são alunos igual aqui do cursinho da Federal. (...) e foi quando que eu comecei a perceber como que a gente vive numa bolha que é muito diferente da realidade que grande parte das pessoas passam, e eu fico refletindo muito sobre isso: que a gente vive em São Carlos, no Estado de São Paulo, que é uma região super bem desenvolvida quando comparada ao resto do Brasil, e eu fico pensando o quão difícil é o acesso à informação em outros locais do Brasil. A gente está numa cidade, num estado privilegiados no país e, mesmo assim, muita gente ainda não têm acesso à muita coisa que a gente tem. Uma coisa que me marcou muito é um questionário que eu estava preenchendo, de uma menina que estava se inscrevendo e que a família dela tinha nove pessoas e eles tinham uma renda mensal de R\$ 200 por mês. Foi um negócio que me marcou assim, do tipo, meu... Como é possível uma coisa dessa sabe? E aí eu pensava muito nos outros alunos, sabe, que eu não sei a vida deles, mas que tem uma vida tão difícil quanto ou, às vezes, pior, às vezes, um pouco melhor do que essa menina que, para mim, foi uma pessoa representativa do tipo de pessoa que eu estou lidando. Então, uma maneira que eu tento né, de alguma forma, colaborar é trabalhando no cursinho, para que pessoas como esta tenham acesso a uma melhoria na qualidade de vida, que é muito diferente dos outros locais que eu trabalho, isso acho que é uma coisa que é fundamental e uma das coisas que me mantém trabalhando no cursinho, na verdade.

A passagem anterior carrega muitos elementos que já abordamos anteriormente, como a responsabilidade social, o desejo de contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade mais justo por meio da educação, a reflexão a respeito das condições de seus alunos e de suas próprias condições. Esses elementos deixam claro que o trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos teve grande influência na sua intenção de seguir rumo à uma educação transformadora. No

entanto, apesar das atividades desenvolvidas pelos docentes no âmbito do CPV fomentarem a reflexão sobre a prática educativa, como mencionamos antes, tal reflexão por si só não garante que haja uma alteração na visão dos educadores sobre o processo educativo, nem o reconhecimento dos interesses que permeiam o campo macro da educação, como o currículo, as políticas públicas etc. com problematizações para além da sala de aula. Nesse sentido, assim como aponta Giroux (1997), para além das reflexões, os educadores devem criar condições que permitam que os estudantes se tornem cidadãos detentores de conhecimento e coragem para lutar em busca da superação das desigualdades “a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p.163).

Por fim, outro ponto que aparece na fala anterior do professor D, e que também se faz presente em diversos momentos no discurso dos demais entrevistados, é a fé que depositam nesse projeto de extensão, por meio do qual acreditam que podem contribuir significativamente para a mudança na vida dos estudantes que ingressam nesse curso pré-vestibular. Essa fé é uma contribuição significativa do trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos, pois mantém os professores engajados não só na luta pela democratização do acesso ao ensino público superior, mas também no desafio de proporcionarem aos estudantes uma educação transformadora e de qualidade que, em muitos casos, lhes foi negada ao longo de todo o processo educacional. Sendo assim, mesmo os docentes que demonstram pouco domínio dos conhecimentos pedagógicos, demonstram estarem sempre abertos às novas possibilidades de ensino e às novas metodologias que lhes permitam seguir em direção à transformação.

O trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos deixa marcas significativas para a formação crítica, política e para a formação docente dos integrantes do seu corpo docente, pois, além de constituir-se como um espaço importante para o aprendizado da docência, promove a reflexão e a troca de conhecimentos a respeito dos diferentes aspectos que permeiam o fazer docente, em especial os aspectos sociais que se fazem tão presentes no cotidiano da grande maioria de seus alunos. Além disso, o trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos exige que tais reflexões não se restrinjam ao campo das ideias, mas, ao contrário, resultem em ações concretas dos docentes em sua atuação, na busca por superar os obstáculos que se apresentam no caminho para a construção do conhecimento e na superação das desigualdades.

8. Considerações Finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados e da ideia de formação política abordada ao longo deste trabalho, reconhecemos como formação política aquela que expressa determinados elementos na atuação dos professores, apresentados na tabela 1, os quais dividimos em dois eixos, A e B.

TABELA 1. Elementos de Formação Política na Atuação Docente do Curso Pré-Vestibular da UFSCar

<p>A. Elementos Amplos de Formação Política</p>	<p>A1. Reconhecer e se posicionar perante o contexto social, as desigualdades e injustiças; A2. Reconhecer o papel emancipador e de transformação social da educação; A3. Prezar por uma formação para o exercício da cidadania; A4. Prezar por sua autonomia enquanto professor.</p>
<p>B. Formação política da e na intervenção pedagógica</p>	<p>B1. Fomentar a criticidade; B2. Romper com visões tecnicistas de ensino; B3. Articular o conteúdo com questões do cotidiano; B4. Promover práticas educacionais emancipadoras.</p>

Na categoria A, agrupamos o que chamamos de “elementos amplos de formação política”, os quais não estão necessariamente relacionados à atuação do professor, mas com a sua capacidade de ler o mundo, compreender as relações de poder que nele se estabelecem e suas implicações. Consideramos que estes elementos são importantes para despertar nos educadores o desejo de contribuir para a construção de uma novo modelo de sociedade, além do reconhecimento de que a educação é um meio pelo qual atingir tal objetivo, tornando o pedagógico mais político, o que significa “inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam (...) uma luta em torno das relações de poder” (GIROUX, 1997, p. 163).

Além disso, tais elementos permitem aos educadores reconhecer a contradição opressor-oprimido que se expressa nas relações sociais, em especial no âmbito educacional, além disso, desejem buscar a superação dessa contradição, não apenas no campo das ideias, mas sobretudo, no campo das ações, dessa forma “(...) é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE,

1987, p.19).

Na categoria B, que denominamos “Formação política da e na intervenção pedagógica”, agrupamos os elementos de formação política estritamente relacionados à atuação do educador. Consideramos que estes sejam elementos extremamente importantes no sentido de promover a formação política dos educandos, possibilitando a formação de um cidadão crítico e protagonista. A presença desses elementos na atuação dos educadores permite que eles tornem o político mais pedagógico, utilizando em sua intervenção metodologias e práticas que incorporem interesses políticos de natureza emancipadora como argumenta Giroux (1997).

O professor tem um papel indispensável na construção do conhecimento e formação política dos educandos, em virtude disto necessita de formação que o habilite para conduzir os estudantes desde a educação básica a se prepararem de forma crítica e reflexiva, sendo assim, consideramos que o cursinho UFSCar/São Carlos, uma vez que se propõe também um espaço de formação de professores, deve preparar seu corpo docente para tal. Nesse sentido, observamos que muitos dos elementos de formação política (tabela 1) estão presentes no discurso dos professores entrevistados, principalmente aqueles que categorizamos como “elementos amplos de formação política”, em especial os elementos A1, A2 e A3. O elemento A4, no entanto, aparece com menos frequência nesses discursos, o que parece estar relacionado ao fato de que no cursinho UFSCar/São Carlos os professores têm grande influência sobre as condições ideológicas de seu trabalho, sendo assim, podem “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161). Isso pode significar que a maioria deles não foi exposta a situações adversas com relação à sua autonomia que os levassem a refletir a respeito da sua importância.

Além disso, observamos que os elementos relacionados à formação política da e na intervenção pedagógica também se fazem presentes no discurso dos professores, no entanto, tais elementos nem sempre estão presentes na atuação dos docentes, revelando uma possível divergência entre os objetivos e a intervenção pedagógica desses professores. Isso significa que, na maioria das vezes, as metodologias utilizadas pelos professores em suas aulas não são capazes de abarcar

os objetivos que pretendem atingir, principalmente com relação à formação política dos estudantes.

Nesse caso, identificamos três fatores principais responsáveis por esta situação, o primeiro é que os professores dispõem de pouco tempo para trabalhar uma grade muito extensa de conteúdos, o que leva a um segundo fator, a dificuldade de associar dois objetivos aparentemente conflitantes – proporcionar aos educandos a aprendizagem da maioria dos conteúdos que são cobrados no vestibular e possibilitar a formação política desses estudantes. Por fim, um terceiro fator diz respeito ao pouco domínio de alguns desses professores com relação aos conteúdos pedagógicos.

Com base nos elementos apresentados, concluímos então, que são bastante relevantes os impactos proporcionados pelo trabalho desenvolvido no curso pré-vestibular da UFSCar para a formação política dos professores que nele atuam, pois desta forma, os prepara para vivenciar uma cidadania crítica e reflexiva na sociedade contemporânea, além de libertá-los das amarras opressoras. Neste contexto, é possível compreender que os professores têm uma percepção diversificada em relação ao processo de Ensino-Aprendizagem, mas que convergem no intuito de preparar os estudantes para o ensino superior, e principalmente para os desafios cotidianos. Assim, mesmo diante das desigualdades sociais os docentes se adaptam a realidade dos alunos para proporcionar o máximo possível de condições para uma aprendizagem satisfatória.

Contudo desenvolver a justiça social e igualdade neste contexto torna-se cada vez mais desafiador – principalmente em virtude dos fatores citados anteriormente – no sentido de associar esta abordagem às exigências dos vestibulares, que avaliam igualmente alunos de grupos sociais distintos, acarretando privilégios a uns em consequência de sua condição socioeconômica, de gênero, orientação sexual etc. Sendo assim, consideramos que é necessário prezar por elementos didático-pedagógicos que possibilitem uma melhor articulação entre teoria e prática nas atividades formativas que são desenvolvidas no cursinho UFSCar/São Carlos, estudando-se a possibilidade de parcerias com docentes, grupos de pesquisa ou, até mesmo, outros projetos na área da educação.

Gostaria de acrescentar ainda, que esta não é uma pesquisa que encerra os estudos relativos às contribuições do cursinho UFSCar/São Carlos para a formação

dos integrantes do seu corpo docente; o contrário, este é um recorte voltado à uma parcela dos professores, e não necessariamente reflete a sua totalidade. Sendo assim, ressaltamos que ainda existem muitas questões em aberto que demandam novos estudos, tais como:

- Quais as marcas do trabalho no cursinho UFSCar/São Carlos para a formação política dos professores e monitores das diferentes áreas do conhecimento?
- Quais concepções com relação ao processo de ensino-aprendizagem possuem os docentes do cursinho UFSCar/São Carlos alunos de licenciatura e não-alunos de licenciatura?
- Como conceber as atividades formativas desenvolvidas no cursinho UFSCar/São Carlos de forma a suprir a demanda de articulação entre teoria e prática?
- Quais as marcas do trabalho nos demais CPVPs ofertados pela UFSCar para a formação política dos professores e monitores que neles atuam ou atuaram?

Dessa maneira, espera-se que este estudo seja capaz de oferecer elementos para embasar futuras pesquisas a respeito da atuação dos cursos pré-vestibulares populares como espaços de formação docente inicial, além de proporcionar reflexões acerca das atividades formativas que são desenvolvidas atualmente pelo cursinho UFSCar/São Carlos e da relevância social deste projeto de extensão.

Finalizo enfatizando que a realização deste trabalho de conclusão de curso foi uma etapa indispensável e muito importante na minha formação, pois me permitiu observar a pesquisa em educação sob uma nova perspectiva, a do pesquisador, a partir da qual pude compreender um pouco mais a respeito de seus métodos e suas premissas. Além disso, como uma parte significativa da escrita desta monografia foi realizada em meio à pandemia causada pela Covid-19, confesso que foi extremamente difícil manter o foco, lidar com a ansiedade e continuar escrevendo em meio às notícias de aumento no número de infecções e de mortos, surgimento de novas variantes, negacionismo por parte de governantes e seus apoiadores, além da preocupação com os familiares, amigos e com aquela parcela da população que certamente estaria mais vulnerável em meio à essa situação, parcela esta na qual provavelmente se enquadram boa parte dos meus ex-alunos do cursinho UFSCar/São Carlos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BECKER, F. Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar. In: **Educação em debate**. Mauá, ano 1, n. 0, p. 46-53, mar. 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 05 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRIGHENTE, M. F. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.
- CARNIO, M. P. **O significado atribuído por licenciandos ao currículo de biologia numa perspectiva CTS**. Bauru, 2012.
- DECLARAÇÃO DE BUDAPEST. **Marco general de acción de la declaración de Budapest**, 1999. Disponível em <<http://www.oei.org.co/cts/budapest.dec.htm>>.
- Fahl, D. D. (2003). Modelos de Educação Escolar em Ciências. In **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em Museus e Centros de Ciências**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FERNANDES, R. C. A.; NETO, J. M. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v.1, n.1, p. 161-171, 2016.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, 1997.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, A. C. OLIVEIRA, R. M. A. Cursos pré-vestibulares populares e a aprendizagem da docência: alguns encontros. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 125-144, jul.-dez. 2006.
- PERDIGÃO, A. L. R. V. **Projeto parcial Curso Pré-Vestibular da UFSCar**. São

Carlos, 2005. (Texto de circulação interna)

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de primeiro de 1º e 2º graus**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e Democracia**. ed. Comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEFFLER, Israel. University Scholarship and the Education of teachers. In: Giroux, H. **Ideology, Culture, and the Process of Schooling**. Philadelphia: Temple University Press, 1984. p. 1-12.

SOUZA, A. L. S. CHAPANI, D.T. Título do artigo: subtítulo. **Revista lusófona de educação**, v. 25, n. 25, p. 119-133, abril 2014.

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

SILVA, M. S.; XAVIER, D. Hannah Arendt e o conceito de liberdade. **Seara Filosófica**. n. 10, p. 50-72, 2015

SILVA, K. A. C.P.C. da.; A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

UFSCAR. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos, 202. Disponível em <<https://www2.ufscar.br/aceso-a-informacao/cursinho>>. Acesso em 20 set. 2021.

VELLOSO, R. V. Desafios para a formação de professores nas Universidades Públicas. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 6, n. 2, p. 427-439, 2012.

VERRANGIA, D. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2013.

VILCHES, A. MARQUES, L. GIL-PEREZ. PRAIA, J. Da necessidade de uma formação científica para uma educação para a cidadania. In: **I SIMPÓSIO DE PESQUISA EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA, III SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE GEOLOGIA NO BRASIL**, Campinas. 2007.

WOLFF, F. **“Desinteresse por política ameaça a democracia”, diz filósofo francês**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/06/20/201cdesinteresse-por-politica-ameaca-a-democracia201d>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 1ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Geovanna da Silva Varaneis, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada **“Formação de Professores no Curso Pré-vestibular da UFSCar: Uma Perspectiva política da Docência”**, sob orientação do Prof. Dr. Michel Pisa Carnio. Essa pesquisa tem como objetivo compreender as influências do trabalho no curso pré-vestibular da UFSCar para a formação política dos professores que compõem seu corpo docente.

A coleta dos dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão individuais e realizadas durante um horário reservado a combinar, na Universidade Federal de São Carlos. Em caso de desconforto o participante tem a liberdade de não responder às perguntas que considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Sua participação é voluntária, não havendo compensação em dinheiro. A qualquer momento o participante tem direito de desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Esclareço ainda, que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para os fins da pesquisa, de forma que a identidade dos participantes será mantida em sigilo em todo seu processo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Declaro ter sido suficientemente informado a respeito do que li sobre a pesquisa: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR: UMA PERSPECTIVA POLÍTICA DA DOCÊNCIA”. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos e garantias de sigilo. Concordo voluntariamente em participar desse estudo.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

EIXOS	PERGUNTAS
Caracterização Geral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua formação? 2. Há quanto tempo leciona no cursinho? 3. O que te motivou a participar desse projeto? 4. Você teve alguma outra experiência pedagógica além do cursinho?
Especificidades do CPV UFSCar	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quais atividades você desenvolve no cursinho? 6. Como é sua relação com essas atividades? 7. Você considera que essas atividades influenciem na sua formação docente? Como? 8. O que você considera que é específico do cursinho em relação à(s) sua(s) outra(s) experiência(s)?
Concepções de Ensino-aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 9. Para você, qual o papel da educação na formação dos alunos? Por quê? Como você chegou a essas conclusões? 10. Como sua disciplina contribui para essa formação? 11. Qual você considera ser o papel do professor nessa formação? Por quê? 12. Do seu ponto de vista de que forma você desempenha esse papel?